

# 大正新教育期における聴方教育の教材に関する一考察

——奥野庄太郎の「お噺」が意味するもの——

A study on Shotaro Okuno's "ohanashi" (tales) for the listening method of Japanese language education during the Taisyo Period

秋 保 恵 子

Keiko AKIHO

(日本女子大学人間社会学部教育学科 非常勤講師)

## 要 約

本稿は、大正新教育期に私立成城小学校の訓導を務めた奥野庄太郎(1888<sup>1</sup>-1967)が、聴方教育において教材として使用した「お噺」について考察し、奥野が「お噺」を用いることにどのような意味をもたせていたのかを明らかにすることを目的とする。奥野は、「お噺」を聴方の授業において不可欠のものとし、そこに多様な価値を見出して指導を展開させた。それは、現行の小学校学習指導要領国語科の「話すこと・聞くこと」における、いわゆるコミュニケーション力の向上に繋がる方向とは異なるものである。しかし、当代の諸研究を援用しつつ「お噺」の価値を導き出した奥野の論理は、指導者が「お噺」という聴く対象に興味をもつことの重要性を指摘したものであり、それは現代の国語科教育においても注目に値するものと考えられる。

なお、本稿は、2013年度に受理された学位請求論文の一部に加筆修正したものである。

## [Abstract]

The purpose of this paper is to define the theories of Shotaro Okuno's (1888-1967) "ohanashi" (tales). Okuno is known as the elementary school teacher who proposed the listening method of Japanese language education (kikikata kyoiku). He emphasized the necessity of using "ohanashi" in listening classes. Okuno's approach to listening classes which was to improve children's vocabulary is not popular today in Japan because the main aim of today's listening classes is to improve children's communication skills. But I think that his theories of using "ohanashi" for listening classes include important issues for Japanese language education such that stimulating children's interest in "ohanashi" is effective in developing their sense of the Japanese language and nuances of words, and also it is important for school teachers to pay attention to the subject matter that they use in listening classes. I believe Okuno's theories were novel at that time but also remain important in present-day Japan.

This paper is the part of a dissertation which was given a doctor's degree by Japan Women's University in 2013.

## はじめに

本稿は、大正新教育期に奥野庄太郎が提唱した聴方教育において、教材としての役割を果たした「お噺」が意味するものを考察することを目的とする。奥野の聴方教育の理念や実践の検討はこれまでも進められてきており<sup>2</sup>、筆者は既に、奥野が「お噺」を用いることを条件にして、豊富な語感を伴った生きた語彙（群）の形成を図ったことを明らかにした<sup>3</sup>。しかし、奥野の聴方の授業の要諦である「お噺」そのものがもつ要素や、それが用いられるに至った背景の詳しい検討はされてこなかった。本稿では、奥野の「お噺」を聴方教育における「教材」と捉えた上で、奥野の聴方教育における教材の内実を明らかにしたいと考える。さらに、この考察が、奥野の聴方教育を大正新教育期の一方法として閉じたものにするのではなく、現代の国語科教育の「聞くこと」と教材の関係に関わる本質的な問題についても考究する契機にしたいと考える。

倉沢栄吉は、奥野著『聴方教育の原理と実際』（1928）を「『お話の聞き方』としてまとめたものはまさに嚆矢とすべき」[倉沢 1975：471] だとしている。一方で、「もちろん一般的な聞き方の指導書ではなく、お話の聞き方が中心であるのは、当時としてはやむを得ないことであった」[471] と指摘している。これは、奥野の聴方教育においては、「聞き方」よりも「お噺」という聞く対象、すなわち教材に重きが置かれていたことに対する倉沢の消極的な評価である。このように奥野の「聴方」は、「聴き方の教育」というと、今日ではどのような場面で相手の話をどう聞くかという広い意味に解されている[472] るという 1970 年代の「聞くこと」の教育とは異なるものとして捉えられてきた。しかし筆者は、奥野が「聴方」の授業において教材あるいは話題としての「お噺」を準備する重要性に気付いていたという事実は、現行の学習指導要領にある「話す能力」「聞く能力」「話し合う能力」を「身に付けさせ」、「話したり聞いたりしようとする態度を育てる」[文科省 2008：11] ことが目指されるという状況下にも有効な、国語科教育における視点を提示すると考える。それは、何を聞き・話し合うかという、教育内容への着目に繋がる視点である。

以下、なぜ奥野は「お噺」を教材とするのかを確認し（第1項）、続いて奥野が児童はお噺好きであるとする根拠を彼の著述に求めたい（第2項）。更に、童話や「お噺」についての諸説を奥野の理解に基づいて考察し（第3項）、最後に奥野が「お噺」の内容にどのような要素を求めているのかを検討する（第4項）。

### 1. なぜ「お噺」を教材とするのか

奥野がなぜ「お噺」を扱おうとしたのか、その理由は、大正新教育期という時代の思潮と、教員が自由に研究することのできた成城小学校という環境が大きく影響していたと考えられる。それは、児童が「お噺」を好むから聴方の教材として扱うのだという、単純明快な児童中心主義的な発想によるものである。「聴方教授の誕生」（1920.4）、『お噺の新研究—聴方教育の提唱—』（1920.9）、『聴方教育の原理と実際』（1928）と続く聴方教育の著作では、奥野は児童がいかにお噺好きかについて触れている。児童が「お噺」好きである様子は、教室の場面から生き生きと語られている。例えば、「『お噺をきかして下さい、お噺を。』といふことは、殆ど児童共通の要求

として叫ばれる。そして『さあお断をする。』といへば、児童はもう何事も忘れて夢中になつて聴き惚れる」[奥野 1920a : 14], 「子供でお断を好まない子供は全くいないといつてもよい位である。お断といへばどの子供もみんな満腔の喜びをもつて之を迎へる。子供は本とうに不思議なほどお断を喜ぶものである」[奥野 1928 : 1] などと記されている。これらの記述は、奥野が教員として目の前の児童の自然な反応を素直に受け止めたものであると言えよう。一方、奥野は、児童が「聴方」を好きかどうかを、児童調査の結果による数字でも示している<sup>4</sup>。これらの分析方法からは、教員としての実践知に裏付けられた感覚と、成城小学校が重んじる数字も用いた「科学的」な視点が、共に奥野の理論を支えているということが分かる。

このように奥野は、児童が「お断」好きだからという児童によりそった視点から、「お断」を教材とする聴方教育を実践していた。それでは、そもそもなぜ児童が「お断」を好むと、奥野は考えていたのだろうか。次にその根拠を確認したい。

## 2. なぜ児童は「お断」を好むのか

奥野は、「児童が一般お断を好むのは、夫れは単なる退屈醒しの遊戯的のものか、或いは児童の生命に根ざした本質的要求か」[奥野 1920b : 7] を吟味するとして、真意が後者にあることを示唆しつつ、児童が内在させている「精神生活」について考察している。奥野によれば、「精神生活」は、「空想生活」、「道德生活」、「宗教生活」を含むものであると言う。そして奥野は、児童が「精神生活」を営むために、「お断」が欠かせないとする。以下に、奥野が考察した「精神生活」の内容を検討したい。

「精神生活」の中でも児童の「空想生活」に関する考え方は、奥野の低学年指導との関連が深く、彼の国語科教育全般にわたる思想の背景として重要な内容を含んでいる。「お断」と児童の空想については、『お断の新研究—聴方教授の提唱—』（1920）とそれに加筆修正した1928年刊の『聴方教育の原理と実際』においても言及しており、両著書の主張は一貫している。これらの著述の中で奥野は、児童の「空想生活」の一例として、ある「お断」の主人公が海の上を歩いた場面を信じた児童との会話を紹介し、児童は「空想と現実との区別が厳密でない」[奥野 1920b : 9] と述べている。また、ごっこ遊びの中での児童の言動を具体的に示して「かうした空想の生活を児童はすこぶる興味を以て、極めて正当な自然なことのやうに真面目になつて行つて居る」[9] とし、「児童の意識的に或は無意識的に考え浮かべた雑多の空想例」[11] を多数列挙した後<sup>5</sup>、以下のように記している。

彼等が大人から見れば架空な非常につまらなく思はれるやうなお断を、真剣になつて聴くのは矢張り児童の精神生活それ自身が空想的で、空想が事実のやうに思はれ空想に、自我を没して忘我遊神の至楽境に至り得るが為である。児童にあつては空想は単なる空想ではなくて夫れが意味深い現実なのである。[16]

つまり、児童にとっては空想する営みそのものが生活なのであり、自然な心境の在り方であり、この発達段階の児童が「お断」を欲するのは、児童の現実的な訴えなのだという奥野の理解

である。

次に児童の「精神生活」のうち「道德生活」と「お噺」との関連を確認したい。奥野の述べる「道德生活」と「お噺」との関連は、低学年の児童の発達段階上の必然であるという観点からなされている。奥野は、児童の道德心が「幼稚」であり、「全く主我的本能的」であり、「道德的理想が無い」のであり、児童の道德は「自覚」によらず「刺戟」によることなどを、児童の姿によって説明している。そこには例として、低学年の児童は、小動物に対しては石を投げるなど何か残酷な真似をしなければ満足しないこと、妹を嫌いなのは泣いてひっかくからだという単純な自己的感情に止まること、先生に褒められるために行動を起こすことなどが挙げられている。[24-30]

また、2年生の児童に対して「児童の道德的判断の一般を覗う」[30] 調査結果<sup>6</sup>からは、上記の児童の姿の例示と同様に、児童の道德的判断は、ほとんど「自己感情的」に解決していると言う。さらに、倫理的な話も聞けるような生活環境の児童も「夫れ（倫理的な話＝引用者）を自分の思想に取り入れられないといふのは、其の思想が自分の心に共鳴類化されない、即ち児童の心が未だ原人的で道德意識の発達が猶幼稚であるが故」[39] だと述べている。つまり、年少の児童は、外的な生活環境如何を問わず、倫理・道德意識が満足に発達していないために倫理的・道德的な事柄に共鳴できないと考えているのである。そして、このような児童の「道德生活」や倫理観の実態の把握を踏まえて、「お噺」と「道德生活」を次のように関連づけている。

元来お噺は遠き祖先の物語であつて、其処にあらはれて来る道德は総て自然的人情的勸善懲惡の因果応報的なもので、全く児童の道德意識さながらのものである。お噺の行為者は民族発達前期の主我的情緒的行為者であり、児童も発達前期の主我的情緒的心情にあるのであるから、其の行為者の行動に同情し共鳴し、或は其の心を持つて批判するのは蓋当然のことである。故に児童の道德生活が最もよく具体的に顕はされて居る客観的のものは何であるかといつたら、夫れは民族の過去の時代から伝へられて来た神話、伝説、寓話であるといつてよいと思ふ。お噺と児童の道德生活との関係も亦深いと言はなければならない。[24-40]

ここでは、児童の「主我的情緒的」な心情とお噺の主人公達の「主我的情緒的」行為との「共鳴」があるから、児童はお噺を「好む」のであるとされ、その結果児童の「道德生活」は、「お噺」の中でも「神話、伝説、寓話」との結びつきが深いと記されている。

最後に奥野は、「お噺」と児童の「宗教生活」の関連についても簡単に触れている。前述した児童の「空想」「道德」と同様に、「宗教」も「未開的、原人的、空想的、主我的、情緒的、自然崇拜的であつて、是等児童の精神生活はお噺の内容に共通してゐる点が多い」[45] とする。奥野の言う「宗教」は特定の宗派によるものではなく、「文明の未だ発達しなかつた太古」[41] にあった宗教をイメージしており、「原始時代に起つた宗教が主として自然崇拜の形をとつたのも当然のことである。自然崇拜、祖先崇拜、精霊崇拜は上古宗教の特徴である」[42] と述べた上で、児童も幼少の時代から、原人的な自然崇拜、祖先崇拜、精霊崇拜の意識をもっており、古代民族と似通っていると指摘する。ここでは、奥野が、人間の歴史の初期に当たる上古と人間の成長の初期に当たる幼少の児童を重ね合わせて考察しており、当時流通していた反復説の影響を受

けていることを認めることができる。

奥野は、「空想」「道徳」「宗教」について以上のような解説を行った上で、「お凧」は児童の「空想」「道徳」「宗教」という「精神生活」さながらのものだとし、「児童がお凧を好むのは単なる好智心や、皮相な退屈さましの為ではなくて、深い内容をもつた、本能的な、精神生活創造の為の本質的欲求であると見る」[45]と結論づける。

奥野がこのように自著において、児童の「本質的欲求」を根拠として、「お凧」と児童の「精神生活」との関連に言及しつつその重要性を強調するのには、先に触れた反復説の影響の他に、「お凧」の価値を主張せざるを得ない当時の時代背景の影響もあると考えられる。当時においては児童向けの読物に対する理解が未だ進んでおらず、児童読物に対する抵抗も少なからずあり、それにも対応する必要があったのである。次にその主張を確認したい。

### 3. 「お凧」の価値—諸説の比較—

「お凧」を材料として聴方教育を行うことを奥野が唱える根拠には、上述のような「お凧」好きという、児童の実態や「精神生活」を尊重した考え方と、もう一方には「お凧」そのものがある。奥野は、小学校教員として初といわれる英米への長期滞在をしているが（1922-1923年に約9ヵ月滞在）、その視察以前から積極的に海外の文献から知見を摂取していた。そして、海外ばかりではなく国内の「童話」をめぐる諸氏の言説にも触れ、成城小学校着任後の早い時期からその考察を発信している。本項では、諸氏の言うところの「童話」を「お凧」と同義と捉え<sup>7</sup>、童話に対する諸氏の説<sup>8</sup>を奥野がどのように受容あるいは批判したのかその経緯を検討する。そして、そのことを通して、奥野が童話や「お凧」の価値をどこにおいていたのかを明らかにしたい。まず、海外の説、続いて日本の説についての奥野の論点を考察する。

海外の説については、奥野はその流れや断片を紹介するに止まっている。そこでは、ルソー、ペスタロッチ、ヘルバルト一派等に言及している。それは、童話に関するルソーの主張として記した次の引用から始まる。

童話は無生物を有生物とし、想像を以て現実とするものであるから、自然と人間に関する統一を打破し、従つて自然界の表現を誤解し、現実と空想とを混同せしめる。これは結局児童に非真理を教ふるに等しい。であるから教訓上の価値もなく、心理の発達上にも弊害がある。唯幼児に詩的興味を起こさしめる位のもので他に効果のないものである。[奥野 1920b : 46]

ルソーによる空想的な童話への非難であるこの言説を、児童の「空想生活」を重んじていた奥野がどう乗り越えたのかは、残念ながらここでは語られていない。ここでの奥野は、ルソーが、エミールの読むべき第一の書籍をロビンソン・クルーソー漂流記であると言っており空想的な童話を非難しているとし、ルソーを「お凧」を教育上に用いた人物であると同時に非難した一人であると述べるにすぎない [46]。



続いて、ペスタロッチについて奥野は、童話教授に対しては中立の態度をとった人物だとし、さらに童話を最も組織的に教科目中に採り入れたのは、ワイツ、チルレル（ツィラー）、ライン、ヴェルマン等ヘルバルト一派だとする。ここでは、ヘルバルトは「独逸の国民童話をもつて情操的教材を形作った」[47]し、チルレル（ツィラー）は「童話の教育的価値を高潮した」[47]と紹介するに止まるが、ラインについては、具体的に記している。ラインは、「グリムの童話から一個年の教材十四編を選んで、聖書及び教会史、普通国史、文学等情操教授の総合中心教科とし、そして之を以て児童の智的、美的、倫理的、宗教的情操を陶冶しようとした」[47]とする。ここでは、グリム童話から選択して総合中心教科の教材としていたこと、また、それによって目指していたものは知的内容に止まらなかったことの紹介がなされている。

加えて、前述のルソーの「自然界の表現を誤解し、現実と空想とを混同せしめる」という考え方に対してラインが述べた反対意見を採り挙げている。すなわち、ラインは、童話は想像力の作用によって深遠な道徳的法則を平明に表現し、また、高尚な心理を詩化して実験観察的に案配し児童の説話の形に纏めたものだから、多分に道徳概念を含んでおり、児童に道徳的判断の機会を与えることが多く、情操陶冶には必要な材料であると言っているとする[47-48]。このラインのルソーへの反論とされる内容は、先に引用したルソーの説、すなわち童話は現実と空想を混同し非真理を教えているとする説を乗り越えるものとしては、論点のずれがあるように見える。つまり、奥野の中で真理の追究の問題と、道徳的陶冶の問題が混同されているのである。しかし、この混同は却って、奥野の前項で見たような、「空想」と「道徳」と「宗教」の三者をまとめて児童の「精神生活」と捉えていた思考を裏付ける。奥野は「宗教生活」の項の中でも「真理の探究」<sup>9</sup>に言及しており、真理の追究も道徳的陶冶も、共に児童の「精神生活」上ひとつくりに捉えそれを重要事項として捉えていたと考えられるのである。また奥野は、ラインが、童話の「選択を失せざる限り、教訓上最も適当な材料たるを失はないといつて居る」[48]と教材の選択の重要性を唱えたことも押さえている。筆者は、この教材を選択するという指導者の役割への徹底した自覚と考究が奥野の教育活動に厚みを与えていたという点を、見落としてはならないと考える。

以上のような海外の知見に対する奥野の探究は、現代の私たちから見れば、真理の追究と道徳的陶冶の関係への議論や知見の不十分さを感じさせられる部分もある。しかし、これらは、奥野が大正新教育時代において国語科の教材選択（ここでは、「お断り」の選択）という日々の教員としての仕事の過程で、ルソーやツィラー、ライン等の説にも依拠しつつ、あるいは、それらの説自体に議論を挑みつつ、理解を試み熟考していた足跡だと言えよう。ここには、一訓導である奥野が、海外からの思想の摂取も含め、童話という教材がもつ意味を考え、その利用が児童に与える影響に期待するという真剣な思索を重ねていた軌跡が見えるのである。

続く日本人の森岡常蔵、高木敏夫、西宮藤朝の言説に対しては、奥野の反論は詳しく示されている。次にこれら諸説とそれに対する奥野の批評を検討して、奥野が「お断り」を重要視する観点に迫りたい。

まず、森岡常蔵（1871-1944）<sup>10</sup>の説に対する論点を確認しよう。奥野は、森岡の説に対して「童話を教育に応用することの長短利害を最も委細に論じた代表的のもの」[49]で、「誠に正當

な見解」[50]と評価している。奥野は、森岡の挙げた童話を教育に応用することによる「利益」を次の6点に整理している。①愉快の中に知識を増す、②言語が豊富になり、思慮を習熟する、③道徳上及審美上の修養を得る、④道徳上及審美上に得た修養がこれからの自分の考えや行いの上に大なる影響を及ぼす、⑤補習自習の精神を刺戟する、⑥閑暇を愉快に有益に使うことが出来る、である[50]。

続いて、森岡の言う童話の弊害を5点示した上で、これらの弊害は教師の注意によって十分救済できるとしてその対応を示している。森岡の言う第一の弊害は、童話は想像のみを鼓舞して他の心力の発展を妨げるということである。これについて奥野は、元来「空想」と「科学思想」とは精神内で反発せず、児童は空想的な童話と並行して精細な科学的観察等にも興味をもつとする。指導者は、想像力のみの刺戟に偏することなく、児童の空想生活の時期を理解し、発達に応じた教材で導けばよいとする。ここからは、文学教材にこだわる必要はないとする奥野の考えも窺える。ここで示されている、低学年のうちに土台を築けば、それが先の段階で展開するという論理は、奥野の「読方」でも見られるものである。更に、奥野は「趣味ある科学的の課外叢書などあれば」児童は喜んで愛読するに違いないと、科学読み物の必要にも触れている[51]。そして「教科書でも非常に趣味的に出来て居れば」よいのだが、現在の「問題は彼の旺盛な読書欲に応ふる適当な教科書を与へないところにある。与へないからして教科書をお留守にするのである。課業をお留守にするといふのも導き方によるのである」と述べ[51]、教科書を含む教材の重要性とそれらを授業に用いる指導者の「導き方」を一体の事項として捉えている。

森岡が挙げる童話の弊害の第二、第三は、児童が真面目な業を厭うようになることと、学校の教科書や課業をお留守にすることだが、これに対し奥野は、「教師父兄の導き方によつては之を救ふ道が幾らもあると思ふ」[51]とし、低学年のうちに豊富に「お噺」を味わわせておけば児童は満足し、その先の段階で科学の研究に自ら向かうこともあるだろうと反論する。その上で、もし、自ら向かわなければその時は「教師が導くがよい」と述べており[51]、ここには児童自身の満足感と伸びようとする力を尊重すると同時に、指導者は必要な指導をしっかり与えるべきであるという奥野の指導観が繰り返し示されていると言えよう<sup>11</sup>。

また、奥野は、森岡が指摘する「選択の注意」を4点紹介しているが、この4点は次項に示す奥野の教材選択の標準と比べても大きな隔たりはない。つまり森岡の説も、奥野の教材選択に関する基準に影響を与えていると考えられるのである。4点は以下の通り。①「其の子供の観察と経験とに基いて、其の範囲を広げ、知識を深めるものを選ばなければならない」、②「非徳非礼のものを避けねばならない」、③「首尾完結して美的の全体を意味して居るものでなければならない」、④長い説明や複雑な形容を避けて、明白に簡単にそして活気あるものを選ばなければならない」[50]である。

ここまで見てきたように、森岡に対して奥野は、是々非々で論じている。

次に奥野は、童話に関する諸家の見解として、1916年刊の高木敏雄(1876-1922)著『童話の研究』より、高木の次のような3観点を引用して共感を示している。第一に、高木が、ドイツの「童話主唱の教育家達」が世界の童話集の中で最も理想に近いグリム童話集の中からのみ選択したことを評価していること。第二に、その選択された童話を点検すると「教育家」に厭がられそ

うな「神怪不思議の分子」の話も沢山あるが、この懸念に対して「独逸の教育實際家」は比較的超然としており、「理屈ばかり云ふ教育学者」の非難を無視して、昔から民間に物語られている童話をそのまま修身教育の資料に当てた勇氣には感心すると述べていること。第三に、これに反して「日本の教育實際家達」は、民間童話をそのまま採用する勇氣を欠いていることの3点である[53-54]。

さらに、奥野はここでも「空想」に対する見解について、神話の専門家である高木に依拠しつつ次のように繰り返して記している。

一体世間の人は余り空想を危険視するが、是は高木氏の説にもある通り児童の精神生活の特色を觀破しないもので、空想的なお噺を精神發達の空想的時代に聴かして置くことは大きな人生の為の教育、發達段階に適應した發生心理に見た教育として価値のものであると思ふ。[55]

これに続いて奥野は、ホールがアリストテレスの淨化の原則に従って、幼い子どもが残忍な物語から害を受けないばかりか良い結果を受けるとしていることや<sup>12</sup>、ラスキンが子どもは無邪気であるからお噺を原因として害を受けることはないとしていることを、遠藤博士や小西博士の説も援用しつつ述べている。前項では奥野が児童の發達から空想の価値を唱えたことを示したが、ここでは、先人の力を借りることによって補足したと言えよう。

奥野は次に、空想の価値を認めていた高木への評価とは対照的に、西宮藤朝<sup>13</sup>を「純粹芸術上の立場から是等の空想に手厳しい非難を加へる芸術批評家」として紹介している。そして、「氏の芸術教育に関する意見には甚だ傾聴すべきものがあるが、只氏の童話に関する意見には首肯し得ない所がある」[57]と西宮著『解放の教育』(1919)の記述に対して、次のように反論する。

それは、西宮が在来教育に應用されていた日本五大お伽噺<sup>14</sup>等は「つくり物」で何らの価値のないものと指摘していることに集中している。奥野はお伽噺を「つくり物」と批判する西宮の見解について、「大人の頭、しかも大人の芸術的な頭から見た議論であつて、児童の世界に這入つて、児童の心から見ての議論ではない」[58]と述べる。奥野は、西宮がお伽噺を批判する理由を次の2点と捉えている。すなわち、①教育家は文芸を排斥してなるべく学校内に入れないようにしているが、いわゆる「教訓的文芸」のような特殊な文芸については拒絶せずにいる。しかし、「教訓的文芸」は、不自然で虚偽があり「つくり物」であるに外ならない。もちろん、「文芸」は全て「つくり物」だが、「純粹の文芸作品」と「教訓的文芸」とは異なる。前者は事件や人物に表わされた思想や感情は明らかに「全人間性そのものとして」吾々人間の内部に「存在」するが、後者はその中に吹き込まれた思想や感情が「人間性の全部を觀照したものではなく、一部分」をあたかも全部であるように「假想」するか「虚説」するものである。②「教訓的文芸」は、初めから何らかの人間性というものを予定してかかっている。善は榮え悪は亡ぶもの、あるいは、善をなすのが人間の本務であるという觀念を吹き込むために作られており、従って「自然」を尚ぶ文芸において、本性を自然な感情として表現することもできなくなる。[58-60]

これら西宮の①②の説に対して奥野は、以下のように反論している。まず、教訓的文芸は純文



芸作品と違って作り物であるから見どころがないという点には、「少年の心理を理解しないで速断したもの」であるとする。幼児期の児童心理は「空想的」であるから、幼児期には空想と事実が混同しており、大人が存在しないと思っている思想感情を、児童は内部に存在させている。したがって、大人が「つくり物で見所のないもの」だと思っても、児童にとっては「真剣な芸術」であり、少なくとも1, 2学年の頃の童話は「空想が即ち現実」である。これらは、前述の「空想」重視の観点からの主張に通じる。

次に、「教訓的文芸」は不自然だとする点については次のように反論する。全て芸術は一面において、作者の人生観の宣伝で、目的や主観があり、人生の事実には善もあれば悪もある。「教訓的文芸」において善を描いたからといっても、それは西宮が言うように不自然になったり美にならなかったりするということはない。そして、「教訓的文芸」では悪を味わうことができないとする西宮の考えに対して奥野は、幼児期の児童の道徳意識は極めて幼稚であり、全てが習慣や命令など主として外的刺激によって動いており道徳的自覚の域に至らないため、この時期に「悪を観照せしめること」は不可能であり、そのような教育は児童の道徳意識の相当に発達した時を待つのが適当だと述べている[60-66]。つまり、幼児期の子どもの教材に悪を盛り込むことは無意味であると示唆しているのである。その上で、問題は文芸の「取扱方」にある、「醇化が問題である」とし、教訓そのものを故意に部分的に露出するから自然でなくなると、指導者の役割に置き換える。

また、西宮が①の議論の延長で、幼年時代に聴いた『花咲爺』『舌切雀』などの童話の教訓によって今日の吾々の道徳的信条が培われたとは思えないと述べている点に対して、奥野は児童の視線を重視して、次のように主張する。児童にとっての価値は推移し、道徳は進歩し、心意は発達し、児童の発達は持続的、段階的であり、児童の要求は、ロマンチックな作品からリアリズムの作品に変わるように児童の発達に応じて異なるものである。ゆえに「大人の現在の頭から見て現在に価値がないからといって、直ちに児童の中心要求のあるものを一概に非難することは出来ない」[64]。

このような奥野の思想の根底にあるのは、児童という時代に対する徹底した尊重の姿勢であり、その証として児童の発達や希望に叶った「お噺」を使うべきだという主張である。奥野はそれらを様々な角度から繰り返していると言える。さらに、「お噺」の選択やその扱い方という指導者の行為が、「お噺」が持ち合わせている価値と同等に重んじられていることにも注目すべきだろう。ここに、教室において教材である童話や「お噺」を用いる奥野と、西宮のような「芸術批評家」との背景の相違がはっきりと見られるのである。

このように、奥野は先人からの諸説を咀嚼しながら、「お噺」を教育に用いること、すなわち、「聴方」の教材としての「お噺」の価値の地盤固めをしてきた。本項で中心資料としてきた『お噺の新研究』の内容は、およそ8年の後の『聴方教育の原理と実際』に引き継がれ、加筆修正されている。そこでは、奥野にとっての空想重視の考え方は、「イリュージョンの世界、ファンタジーの教育」という表現も加えつつ、「自然物を有情化することによつて、子供らは自然物により深きなつかしみを持つ」点が強調され、「自然を人格化」することへの肯定的な解釈が続く。その上で、「お噺ほど想像力を活発に働かす教科は他にないであろう」とも述べ、「お噺」の重要

性が、読方ばかりではなく、芸術、空想、想像、文学化、など多方面との関連からも語られている[奥野 1928: 111-128]。つまり、「お凧」という教材・素材がもつ、児童の想像力の喚起という作用を重視しているのである。奥野は児童の発達段階上の特徴と上述のような「お凧」そのものが内在させている特徴との「共鳴」に価値を見出していたと言えるだろう。それでは「お凧」の具体的内容についてはどのように言及しているのだろうか。次項で検討していきたい。

#### 4. 「お凧」の内容－修身との関係及び「お凧」選択の観点－

第2項で児童の「お凧」好きと「道徳生活」との関連について触れたが、前掲2著書からは奥野の「お凧」と修身との関連を探ることができる。当時の成城小学校では、特設教科である低学年の「聴方科」は後の学年で「修身科」に接続されていた。「聴方科」を「修身科」の前身としてとらえるというこの考え方は、成城小学校校長澤柳政太郎の持論に見られたことである。しかし、「聴方科」の教材としての「お凧」からは、「修身例話」を用いた形式主義的で徳目主義的な教育とは異なる内容を見出すことができる。

奥野は、「お凧」はその性質上国民性の陶冶に裨益すると考えていたが、特に神話、伝説、歴史譚には著しく表れると言う。神話、伝説、歴史譚は、遠い先祖の生活や精神を理解させたり、種族的・血族的感情を呼び起こさせたりして、郷土愛の思想や国民的感情を興進させるとする。そして、童話についても「必ず自国の性情、国民情調が流れて居る」[奥野 1920b: 152]と、国民性の表れ方について外国と日本の童話の比較を行っている。それによると、日本の童話は、祖先崇拜の国のため多くの場合老人が主人公となり、背景は田園的で勤善懲悪的な対立形式の童話が多いが、西洋は、宮殿を背景とした王子と王女が主人公となり、魔法や機知が主で、結婚に結びつく形式のものが多くと分析する。このように「お凧」には何らかの形で国民性がとけ込んでいるから、国民性陶冶の資料として充分の価値があり、ことに低学年時代の国民性陶冶には、理論的な説話や無味乾燥な物語に比較して、「お凧」の方が遙かに効果が多いとする[153]。

ここで奥野の言う「国民性陶冶」云々の内容はいわゆる忠君愛国的なものばかりではなかったと考えられる。それは、奥野が、ヘルバルト一派が国民性陶冶の観点に注目して童話を修身教育の資料に取り入れるよう主張し、実際に取り入れたのは卓見だとしている点からも読み取れる。奥野は、彼らのうち、チルラー（ツィラー）、ユスト、ヒーマツシュ、トルロ等が情操陶冶に適用する修身教材を選択した際に、「第一学年の児童に対しては、忠君愛国の主義を鼓吹したり、国体の説明をしたりしないで、無邪気な、そしてその中に只国民性の血の通つた国民童話を提供した」ことに対して、「児童の心理を理解し、その精神能力の発達」を知得していたからだと評価しているのである[154]。

続いて奥野は、先述した高木敏夫の『童話の研究』から「四家の選択になつた童話題目並にトルロの倫理的関係の分類配当」を掲載して、チルラー（ツィラー）らが選択したとするグリム童話18編それぞれが、9方面に分類した従順・勤勉などの倫理的な態度項目の何に該当するのかについて紹介している<sup>15</sup>。その上で、この方法に準じて奥野は、自身が選択した聴方教材90編について、その中に含まれている「道徳的要素」を学年ごとに調査して提示しているのである。この中で奥野は、第1学年から第3学年まで学年ごとに30編ずつ計90編の「お凧」の題目一つ

一つに対して、どのような「道徳的要素」が該当しているのかを検討している。例えば、第1年生の『一寸法師』には「知恵」、『瘤取り』には「羨望」などである。中には『腹の洗濯』の「軽浮、同情、虚偽、応報」等と、複数の要素を示しているものもある。その後に、先の「道徳的要素」を5分類し、更に細かい徳目ごとに、90編の「お噺」の題目を対応させた「聴方教材倫理的关系」を一覧にしている。この中の項目数を、高木がグリム童話に対して掲げた項目数に比べるとはるかに多く、また、項目名も多少異なる<sup>16</sup>。その中で高木の分類項目にはなかった「国家に関するもの（忠君・愛国）」に注目すると、ここに該当する「お噺」の数は、5分類の中で最も少なく全90編の内13編である。その他の項目を見渡しても他国他民族を排除するような内容の記述は見あたらない。奥野の他の部分の記述を見ても、前述のような「国民性の陶冶」等に繋がる文言は、いわゆる国家主義を連想させるものとも趣を異にしている。また、奥野自身も、この分類後の考察で、「お噺の中に含まれて居る陶冶要素は豊富なものであつて、其の倫理的关系も広汎で、家族、社会、国家各方面に亘つてゐるといふことが知られる」[173]と述べている。

さらに、童話軽視の態度について、次のように忠告を記す。

一般に童話といへば之を軽視して、只児童の興味迎合の為の慰安物の如く考えて居る人が多いが、之は間違つた考へで、もつと慎重に考へて見る必要がある。私は彼の貧弱な内容の修身例話より、お噺の方が数倍価値が有ると確信する。[173]

ここからは、奥野が、童話や「お噺」を「修身例話」と対比させながら、その「価値」に言及していることが分かる。先の「聴方教材倫理的关系」に関連して奥野自身は、「私の選択した聴方材料合計九十篇のお噺に就て考へて見ても、其の中に含まれて居る道徳的关系はかなり多い。尋常三学年位迄の修身徳目は其の三四を除いて殆ど全部網羅せられて居る感がある。（中略）斯く考へて見るとお噺と修身教授との関係をもつとずつと深く見ることが出来る」[160]としている。ここには、低学年のうちから「修身例話」による「修身科」を行うことへの反発と表裏一体のものとして、「お噺」つまり「聴方」による道徳教育が、「修身科」との関連においても自然で、児童の実態に合った指導法だと考えられていたことが示されていると言えよう。

以上、修身や道徳との関連からの「お噺」観を考察したが、最後に「お噺」の内容を選択する際の観点について、見ておきたい。奥野は「聴方材料選択の標準」という項で、「児童の趣好」と「材料選択の標準」の2方向から考察している。前者は、ブライアントに依拠して考察した後、「私の児童年齢とお噺の交渉に関する研究の結論を要約すれば大体次の通りである」として、次の3項目が「最も適当である」と自説を記している。それらは、①「第一学年には余り内容の複雑でない童話伝説の類」、②「第二学年には内容の少々複雑な童話、伝説、神話及一部の歴史譚等」、③「第三学年には、神話、歴史譚、伝記物語、実話等」、である。[奥野 1928：203-204]

一方、後者の「材料選択の標準」は、高木敏夫、水田光、秋田雨雀の説を採り上げて、三者の共通点を次のようにまとめ、共感している。すなわち、「児童の生活に根ざしたもので、最も理解易く、且つ無邪気で空想的であるものが適切であると主張されている」点と、「長さの適当なもの即ち、複雑程度に特別の留意すべきことを述べている」点である [206]。そして、最終的に

要約した「材料選択標準」は次の5点である。

- A、児童の本能に根ざしたものであって欲しい。
- B、子供の興味を考えたものであって欲しい。
- C、民族的情緒に富むものであって欲しい。
- D、内容は生命創造的であって欲しい。
- E、叙述描写の平易で明るいものであって欲しい。 [206-207]

以上のことから、奥野の求める教材としての具体的な「お噺」は、上記①～③の「児童の趣味」とA～Eの「材料選択の標準」の交差する観点から選択されていたと推測できるのである。

## おわりに

本稿では、奥野庄太郎の聴方教育の教材としての「お噺」を考察してきた。奥野は、児童が「お噺」を好むから「お噺」を用いるという、児童の本能的で本質的な欲求に対する絶対的な信頼に基づいた観点から、聴方の授業に「お噺」を取り入れていた。さらに、児童が「お噺」好きであることの根拠として、「お噺」が児童の「精神生活」と「共鳴」することも挙げていた。奥野が、聴方教育において語彙の教育を重視し、文字、語句等も含み、豊富な語感や背景をもった生きた言語を授けようとしていたのは<sup>3</sup>、本稿で示したような教材としての「お噺」の意味するものが支えていたことを示すことができたと考える。同時にこれらの考察は、指導者が、聴く対象と、聞くことにより身に付く力との関係に興味をもつことの重要性を指摘したものであった。それは現代の国語科教育においても必要な観点であると考ええる。また、本考察は、奥野は上記のような大正新教育期のいわゆる児童中心主義的な感性に基づく実践や思索を行う一方で、手放しに児童に任せるというよりは、教師による指導や教材の選択をも確実に機能させていたことも提示することになった。ここには、自らは「自由主義」という語を用いなかったという成城小学校の訓導の一人であった奥野による指導の特徴が表れていると言えよう。

はじめにでも述べた現行の学習指導要領の「話すこと・聞くこと」の領域において話題として想定されているのは、児童の生活や経験等を素材としたものが中心である。それは奥野のように、教材としての「お噺」を提供することによって語感を豊かに身に付けさせるというものではない。しかし、今改訂で加わった「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の中には、本稿で検討してきた奥野の「お噺」に関連する点を見つけることができる。それは、低学年において「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表しあったりすること」[文科省 2008: 24] という「内容」である。昔話や神話・伝承を題材として読み聞かせを聞くというこの学習は、外形的には約90年前の奥野の聴方の授業が再現されているかのようである。しかし、ここでの「重点」は「我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた伝統的な言語文化に親しみ、継承・発展させる態度」の育成、「国語の果たす役割や特質についてまとまった知識」を身に付けることに置かれている[23]ということには注目する必要がある<sup>17</sup>。奥野の聴方教育が、児童の発達上の欲求による要請から「お噺」を導入し、それを聴くことによって想像力等を培い、豊かな語感を伴った語彙(群)の形成を説いていたことと比較すると、その目的地が異



なると言えよう。つまり、奥野が教材・手段として捉えていた「お嘶」が、ここでは、身につけるべき内容や重点と関係性をもちつつ提示されているということである。

本稿の考察を踏まえれば奥野の聴方教育の教材・手段であった「お嘶」の意味するものが、「聞く力」や「話したり聞いたりしようとする態度」を追究した現行の学習指導要領の「聞くこと」の内容に残存しなかったことは頷けよう。しかし、それが「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に一つの「内容」として出現したことは、改めて国語科教育における「目的」と「方法」と媒体としての「教材」の関係や内容を問う素材を提供していると考えられる<sup>18</sup>。今後の課題としたい。

・引用箇所の出典は、原則として〔 〕内に、著者名、出版年、引用頁を記した。直前の引用箇所と同一文献の場合は、引用頁のみ記した。

・漢字の旧字体は新字体に改めた。

#### 〔註〕

- 1 奥野の生年については、先行研究〔倉澤 1975〕等）において 1886 年とされているが、本稿では奥野本人の届け出によるとされる文献〔志垣 1925：7〕に基づき 1888 年とする。
- 2 奥野庄太郎の聴方教育に焦点をあてた研究に〔北村 1977〕〔山本 1982a/b〕〔北村 1986〕〔秋保 2012〕等がある。
- 3 詳しくは〔秋保 2012〕を参照されたい。
- 4 奥野庄太郎「聴方教授の研究」『現代教育の警鐘』（1927）の調査は 1926 年 11 月に行っている。調査対象は、聴方を実施している秋組 1, 2, 3 年生。問題は①聴方は好きか嫌い、②その理由。例えば、3 年生の結果は以下の通り。数字は人数。  
3 年生（27）：①大好き（27） ②面白いから（7）、ためになるから（4）、難しいことがわかるから（4）、勇ましくて面白くまたためにもなるから（3）、源氏と平家のお話が面白いから、（2）かわいそうなや面白いのがあるから（2）、その他（5）
- 5 『お嘶の新研究—聴方教授の提唱—』においては、例えば「障子に写つた小鳥の陰が二つ、お互いにお話をしたり笑つたりする。」「木馬に着物をさせて置いたらその木馬が歩き出した。」等 47 例が提示されている〔奥野 1920b：11-16〕。また、児童の空想に関する考察の議論の延長上に「児童の創作」の項をおき、「かく児童は空想的精神を豊富に持つてゐるものであるから、児童は容易に自分で童話を創作することも出来る」〔16〕としている。これは奥野の綴方教育に繋がる観点として重要である。
- 6 2 年の児童（22 名）に①人をいじめること、②むやみに威張ること、③欲ばること等 10 問を課し、「なぜかうした事をしてはいけないのですか、その理由のわかつてゐる人は其の理由を書いてご覧なさい」と言って筆答させたとしている。例えば、①に対する児童の返答には以下のようなものがある。括弧内は人数。あの人はいじめるといつて友達が遊んでくれないから（1）、あとでいじめられるから（4）、人をあまりいじめるとお母さんや先生にしかられるから（9）。
- 7 奥野による「童話」と「お嘶」という用語の使い分けは明確ではない。主に「聴方」の授業で教材として用いる時に「お嘶」を使っている。
- 8 本文で詳述する以外にも、『お嘶の新研究』〔奥野 1920b：45-66〕では、童話と教育の関連から当時の次のような教育家等の名が採り上げられている。ニューマヤー、カンベ、ボカルト、ザルツマン、アドラー、ヒーマツシュ、トロル、ホール、ティーデマン、プライエル、〔巖谷〕小波、カザー、チャーレスデイツケンス、遠藤〔早泉〕博士、小西〔重直〕博士、トルストイ（原則として奥野の



表記のまま、〔 〕は筆者による補足)。

- 9 奥野は、「人間の知識が万能でない限り、吾々に信仰の世界は必要である。故に私は信仰の進化といふことを予想して、科学の奥に内在する或神秘の存在を認めさして置く事は、科学の進歩といふ点から見ても、真理の探究と云ふ方面から考へても共に必要なことであると思ふ。」[奥野 1920b: 44]と述べており、ここでは、信仰の進化と真理の探究が関連している。
- 10 奥野がここで森岡の説として採り上げた内容は、「世界お伽噺附録による」[奥野 1920b: 50]と記されているが、筆者は未確認である。引き続き調査したい。森岡は『小学教授法』(1899)、『教育学精義』(1961)を著した。
- 11 続いて森岡の説く童話の第四、第五の弊害は、童話を読むことによって、運動を怠って健康を害したり、視力を弱らせたりするという身体に影響を与えるという見解であり、それに対して奥野は、「注意によって其の弊を救ふことが出来る」[奥野 1920b: 52]と簡単に反論するに止まっている。
- 12 ホールは『青年期の心理及教育』(1926)の中で述べているという。
- 13 奥野は、西宮藤朝について、『解放の教育』(1919)と『感情の教育』(『感情の教育』という著書は、管見のところ見当たらない。『子供の感情教育—小さなたましひに愛と同情とを培ふために—』(1919)だと考えられる。)の著者として紹介している。
- 14 日本五大お伽噺は、「桃太郎」「猿蟹合戦」「舌切雀」「かちかち山」「花咲爺」。
- 15 高木に依るとされる倫理関係の分類は以下の通り。  
分類: ①両親に対する児童の態度(従順・勤勉) ②児童に対する両親の態度(慈愛・救助) ③児童相互の態度(同情・和合・不和・救助・共同) ④人間相互の態度(同情・無情・救助・強制・信義・破約・虚言) ⑤動物に対する人間の態度(同情) ⑥神に対する人の態度(信頼) ⑦人に対する神の態度(憐愍・褒賞・責罰) ⑧善の果(勝利) ⑨悪の果(応報)[奥野 1920b: 156-160]
- 16 奥野の選択に対する倫理関係の分類とその具体項目は以下の通り。数字はそれぞれに分類された「お噺」の数。重複あり。①個人に関するもの79(勇気・知恵・羨望・正直・軽浮・虚偽等39項目) ②家族に関するもの28(和合/不和・従順・孝親等7項目) ③社会に関するもの29(博愛・信義・義侠等8項目) ④国家に関するもの13(忠君/忠義・愛国) ⑤万有に関するもの14(博愛・同情・応報・敬神)[奥野 1920b: 168-173]
- 17 重点の第三に「言語感覚を養い、実際の言語活動において有機的に働くような能力」の育成が掲げられている。この観点は奥野の語彙教育との共通点も見出せる。
- 18 [秋保 2011]において、「読方」における「目的」と「方法」の問題に奥野が対峙していたことに対する検討を行った。

## 【文献】

- 秋保恵子「奥野庄太郎の「心理的読方」に関する考察」全国大学国語教育学会『国語科教育』第70集、2011年、20-27頁
- 秋保恵子「奥野庄太郎における聴方教育の理論と実際—彼の言語教育観の視点から—」日本女子大学教育学科の会『人間研究』第48号、2012年、45-53頁
- 奥野庄太郎「聴方教授の誕生」教育問題研究会『教育問題研究』第1号、1920年a
- 奥野庄太郎『お噺の新研究：聴方教授の提唱』成城小学校研究叢書 第7編、大日本文華出版部、1920年b
- 奥野庄太郎「聴方教授の研究」澤柳政太郎編『現代教育の警鐘』民友社、1927年
- 奥野庄太郎『聴方教育の原理と実際』東洋図書、1928年
- 北村和夫『大正期成城小学校における学校改造の理念と実践』沢柳研究双書4、成城学園沢柳研究会、1977年
- 北村和夫「大正新教育と成城小学校(1)：国語科の教科改造と「児童文化としての教科書」」聖心女子大学『聖心女子大学論叢』68、1986年、35-73頁
- 倉沢栄吉「解題・解説」井上敏夫他編『近代国語教育論大系10昭和期Ⅰ』光村図書出版、1975年
- 澤柳政太郎編『現代教育の警鐘』、民友社、1927年
- 志垣寛編『全国教育家録』『教育の世紀 大正十四年新年号附録』第3巻1号、教育の世紀社、1925年

高木敏雄『童話の研究』婦人文庫刊行会，1916年

西宮藤朝『子供の感情教育：小さなたましひに愛と同情とを培ふために』実業之日本社，1919年

西宮藤朝『解放の教育』天佑社，1919年

日本国語教育学会『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 理論編』，東洋館出版社，2010年，

文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社，2008年

山本茂喜「成城小学校における『聴方科』実践の特質：奥野庄太郎の実践を通して」日本国語教育学会  
『月刊国語教育研究』123号（41-44頁）・124号（40-42頁），1982年

